

川村学園女子大学研究紀要 第28巻 第3号 65頁－80頁 2017年

哲学・倫理学的素養をはぐくむ教育とは ——双方向的授業の実践から——

西 巻 丈 児*

Cultivating Philosophical and Ethical Literacy in Education A Study of the Practice of Interactive Lectures

Joji NISHIMAKI

要 旨

近年、日本学術会議や日本哲学会などの諸機関で、大学における哲学の「教育」に関して、その役割や意義についての議論が重ねられ報告されている。そこからは、従来型の一方的な講義形式による教育方法ではなく、双方向的な授業による新たな教育方法を模索している現状が見受けられる。

筆者は、大学教育に関わる者として、学生が哲学の諸問題を「自分の頭で考えること」を実践し、そしてそれを「自分の言葉で表現できるようになること」を主眼に置いてきた。本稿はその実践例と共に、教育の現場にある諸問題の提示と解決法について論じたものである。たとえば哲学や倫理学の授業の場合、基本的に文献を用いた言語中心の進め方になるため、時に一方的な構成になりがちであるが、そこに概念を図式化した視覚媒体や動画を積極的に取り入れることで、学生が自ら思索することを促す工夫をしている。また、リアクションペーパーを活用することにより、学生自らが考えたことをその場で表現してもらい、さらにそれらを授業の中で生かすような双方向的な授業も心がけている。

哲学「教育」を介して、未来の人間社会の構築に貢献できるひとを育てるということを念頭に置き、教員の側がつねに自身の「教育」活動を批判的に検証し続け、それを教育の現場でどのように実現するのかを考え続けることが肝要である。

キーワード：哲学、倫理学、既知から未知へ、哲学教育の実践、双方向的な授業

*非常勤講師 哲学・倫理学

1. はじめに

大学での教養科目としての「哲学」関連の授業は、大抵の大学において講義形式の科目として開講されている。このように授業数が多い一方で、大学における哲学「教育」に関しては、教員が各自の教育理念を基にして、各々のやり方で行っていたのが従来までの実態であったと思われる。近年では、日本哲学会などでも、哲学「教育」や「教員養成」をテーマにしたワークショップなどが開かれており¹⁾、大学教育に限らず、高等学校や中学校、さらには小学校における哲学教育にまで議論の対象は及び、様々な問題点が提起されている。特に、一方向的に教員が講義をするという、これまでの一般的な形態にはいくつかの問題があり、それに替わる効果的な授業とはどういうものでありうるのか、ということ、哲学研究者自らが検証し、情報を共有しようとする傾向がうかがえる。

また、日本学術会議や中央教育審議会などでも、「哲学」をはじめとして、「倫理学」、「道徳」教育に関する数種類の提言・報告がなされていることから²⁾、哲学を「教育」するということに関して、それぞれの教員自らで考えそれを実践するだけでは不十分であることが認識されてきたと言えよう。

本稿の筆者もこれまで二十年近く、複数の大学および医療など命の現場に深い関わりのある専門学校等における哲学や倫理学などの科目担当を介して、多様な志向性の学生に向けて、哲学教育に携わってきた。対象となる学生の中には、一般教養科目として受講している者もあれば、教員免許状取得に必要な科目として履修している学生もいる。また、哲学を専門に学ぶ学生に対しても、導入となる演習科目や講義科目を担当してきた。

本稿では、筆者がこれまで行ってきた、様々な学生を対象とした哲学「教育」に関する実践報告を軸に、日本学術会議や中央教育審議会の提言、報告を交え、教育の現場から見えてきた新たな課題を考察する。

2. 教養科目としての哲学教育の概要

①「身近な哲学」のイメージづくり

かりに同じ一般教養科目群の講義であっても、大学により教育課程は実にさまざまである。総合大学の場合、多くは哲学や倫理学など複数の隣接する哲学関連科目が開講されているが、一方で単科大学などでは、たとえば「哲学」と題した科目が一つしか用意されていない場合もある。筆者は総合大学、単科大学、さらには看護学校などでも「哲学」、「倫理学」や「生命倫

理」などの講義を担当してきたが、大学の学科編成やカリキュラムの方向性、さらにはその時代の風潮や受講生の意識によっても、教育に纏わる環境にはさまざまなものがある。

教養科目としての哲学関連科目の中で、1コマ分しか開講していない大学で筆者が講義する場合は、広義の哲学の領域を網羅することに重点を置いた授業構成をとっている。またこの場合、履修する学生は哲学を専門とせず、かつ一年生が多くを占める場合が多い。そのため、たとえば、(1)「知」を問題とする哲学の領域、(2)「行為」を問題とする倫理学の領域、さらに(3) 生命倫理の問題を問う応用倫理学など複数の項目に分け、幅広くかつ親しみやすいよう工夫している。

「哲学」科目は小・中・高校の教科には含まれず、また高等学校での「倫理」を履修した学生もごく少数であることから、例年、受講当初は「哲学は難解な学問」との、どこか偏見に似たものを抱いている学生も多い。このような学生に対して哲学の歴史や理論をただ講ずるだけでは、これまで経験してきた社会的な暗記科目として受け止められかねない。たとえソクラテス、プラトンやデカルト、カントなどの名前を事前に見知っていたとしても、いつの時代の人物で、何を説いた哲学者なのか興味を持っている学生はそう多数ではなく、大抵の学生はこの段階ではまだ、哲学は自分には直接関係のないものとして捉えているようにも感じられる。ここでただ情報を一方的に提供してしまったら、本来は「考える」べき事柄も、単に「知識」として覚えねばならない事柄と捉えてしまうような事態に陥りかねない。

このような場合、哲学・倫理学「説」を紹介するようなことは極力避け、哲学がどのような問題を扱ってきたのか、また、それをどのように考えてきたのか、具体例を挙げて説明し、代表的な哲学者の見解も踏まえながら考察するようにしている。かくして、「知恵を愛する‘philosophia’」ようになるための基礎固めを行ったのちに、「そのような問題をどのように考えたらいいいのか」という哲学的な思考法を、学生が主体的に学べるように意識して、「自ら考える」時間を与える授業構成を心掛けている。

その後の授業展開では、現代におけるアクチュアルな哲学的な問題の中でも、とくに生命にまつわる哲学的な諸問題を取り上げ、なぜそれが問題となるのか、それに関して哲学・倫理的にどのように対処すべきなのかを考察し、自分の生を見つめる視点を養うことを目的とした講義をしている。

かりに上記のように、単一のコマの中で哲学、倫理学や応用倫理の全般を扱わざるをえないカリキュラム構成であっても、より身近な思考や行為を介して哲学を語ることで、受け止める側の感覚や姿勢も変わってくる。「哲学」とは「知恵の探求」ではあるが、それは学生にとっての「未知の「知」の探求」ではないことの例として、学生がこれまで生きてきた中で何らか

の機会に必ず問うてきたと言っている問題、たとえば、幸せとは何か、生きるとはどういうことか、行動の善し悪し、愛や恋にまつわる悩み、なぜ自分は存在するのか、人間とは何か、などの問いのすべてが、すでに哲学の根幹に関わる問題であることを伝えることは有効である。つまり、「二千数百年前のソクラテス、プラトンにとっても、学生自身にとっても、同じく「既知の「知」を探究」することが哲学である」と理解してもらうことが、哲学「教育」の第一歩であると確信している。

②「考える」機会をいかに提供するか

上記のことを理解してもらうと、「哲学」は決して自分には無関係のことを扱う学問ではないと学生たちは自覚する。さらに、そのような問題を自身がどのように考えたらいいかを、自ら考えるという段階も併せて講ずることによって、哲学的な思考法を得るための橋渡しが可能になると思われる。が、しかしまた学生は、「哲学」という学問がこれまで正解を求められてきた教科とは違うことも同時に実感することにより、それらの問題に自分がどのように関わっていけばよいのか不安になる傾向があることも最近の傾向の一つである。

学生を指導する上で筆者が最も大切に考えていることは、まず「自分の頭で考えること」を実践させること、そして哲学は決して「正解」を求める学問ではなく、思考を「自分の言葉で表現すること」が重要であると気づかせることである。そのために活用しているのは、講義終了後に毎回その回の話題について、考えたこと、感じたこと、疑問に思ったことなどを自由に書いてもらうリアクションペーパーの配布である。筆者の授業では、このリアクションペーパーを成績に加味する旨を、シラバスや授業中で明言していることもあるせいか、ほとんどの学生がかなりの分量を書いて提出している。特に興味深いコメントが寄せられた場合は、筆者が次回以降の授業でそれを紹介し、次なる課題へと導くようにする。また個別に寄せられた質問に対しても授業内容に組み込む形で返答するなど、学生たちからの反応を素早くとり入れることで、双方向型の授業になるように心がけている。

講義の後半には応用倫理を扱う場合もあり、その際には主として生命に関する倫理的問題を扱っている。そこでは、「生」と「死」にまつわる倫理的問題を、「自己決定の概念」（自分に関連することは自身の意志で決定する）を柱にして授業を展開している。常に私たちの身近にある生と死についての倫理の諸問題を、受講生各自が「自分の問題」として考えられるよう、ドキュメンタリー映像や文字資料などもふんだんに交えながら進めている。

そのように講義を展開すると、学生自身が身近に「死」を見つめながら「人間」らしく善く生きることや、自分のみならず他者の「幸福」についても見据えて生きすることは、決して容易

なことではないと自覚するようになることが多い。そして、このような困難を正面から受け止め、倫理的葛藤やディレンマに対処しつつ、それをどのように「生き方」に反映させていくべきかを共に考えることで、自身の何らかの答えを見出す手助けをするようにしている。このように、学生自身に直接的に関係する「生」と「死」の問題を取り上げて講義しているせいか、学生たちは事例を自身に引き付けて考え、興味を持って授業に臨んでいると感じる。限られた講義時間の中で、効果的に「考える機会」を多く与える工夫が、個々の学生に「自ら考え、自らの言葉で語る」ことを習得させるための、よき導入となっていると考える³⁾。

3. 「哲学」の授業の実践例

① シラバス作成上の留意点の例

さて、複数の「哲学」関連の講義を開講している大学において、哲学「教育」を行う際の筆者の授業実践例を、次に紹介していきたい。このような大学のカリキュラムに組み込まれている「哲学」科目では、前章で紹介してきたような広義の哲学の領域で問題とされるような「真・善・美」を扱うと、他関連科目と重複してしまうこととなるため、狭義の哲学の領域で論及される「知」の問題を主としてテーマにしている。

このようなケースにおいても、哲学の授業を実践するにあたっては、前章で述べた、学生が「自ら考え、自らの言葉で表現する」ことができるようになるための、哲学へのアプローチを試みている。学生にとってはあまりに常識的で日常的であるがために、これまで深く考えてこなかったであろう「知」を深く考えていくことから哲学が始まること、つまり「既知」が「未知」へと転換する過程を実感してもらう。その後、哲学の諸問題を提示しながら、「知」の問題の起源を主観の側へと引きつけていくように主題を展開していく。その辺りの経緯に関して、本学で平成28年度に開講している、筆者担当の「哲学 (1)」のシラバスを抜粋して以下に挙げておく。

(1) 到達目標

哲学とは一体何なのか。どのような問題を扱ってきたのか、また、それをどのように考えてきたのか、また、どのように考えたらいいいのかを、みずから考えるという、哲学的な思考法を身につけることができる。

(2) 授業の概要（目的）

哲学で論じられる主要な問題を取りあげ、その問題に関する代表的な哲学者の見解を

踏まえながら、哲学的な諸問題を考察していきます。

(3) 授業計画

01. 哲学的な問いの次元 1 ―日常生活のどこにでもある哲学の諸問題の概観―
02. 哲学的な問いの次元 2 ―＜私＞は何を知ることができるのか―
03. 客観とは何か 1 ―ありのままの姿とは 1―
04. 客観とは何か 2 ―ありのままの姿とは 2―
05. 存在の追求 1 ―客観と実体という考え方について―
06. 存在の追求 2 ―実体という考え方について―
07. 存在の追求 3 ―実体を問題にせざるをえない人間―
08. 実体から主観へ ―根拠の根拠としての主観 1―
09. 主観とは何か 1 ―根拠の根拠としての主観 2―
10. 主観とは何か 2 ―＜私＞には意志の自由はあるのか―
11. 意識とは何か ―根拠の根拠としての主観 3―
12. 存在の意味とは 1 ―実存哲学とは 1―
13. 存在の意味とは 2 ―実存哲学とは 2―
14. 言語について ―ウィトゲンシュタインをてがかりに―
15. 総論

筆者が講義全体の構成を考える上で大切にしているのは、哲学の問題は非常に多岐にわたるが、それらを網羅する形で展開するとなると、話題が散漫になってしまうため、一つの柱を設定してそれを軸に講義を展開していくことである。ここでは全 15 回の課題の軸を、哲学者たちが思索してきた「存在」の「知」の探求に置き、講義を展開している。一般的な、時代を追う形での哲学者の学説紹介を行った場合、問題が広範に及んでしまい、哲学にまだ不慣れな学生にとってはその概念をただ覚えるだけの講義になってしまう可能性があるためである。こうすることによって、哲学の諸概念をただ暗記するということではなく、哲学者たちが悪戦苦闘してきた思索の数々を通じて、学生各自の思索にも新たな可能性があることを理解してもらうようにしている。

② 配布資料の活用方法の一案

なお、授業の進め方としては、筆者はテキストを指定せず、毎回授業内容に沿ったプリント資料を配布し、それに基づいて講義をしている。参考書などは、学生が容易に入手できるもの

を中心に参考文献を紹介し、復習する場合やより専門的な事柄を知りたい場合に参考にするように指示している。前頁に参考資料として、実際に「哲学（1）」の授業の第8回目に配布したプリントを貼り付ける（実際のプリントはA3版に2ページ割り付けの構成にしている）。

このように配布するプリントには、まずその回に講義する要点を箇条書きにして載せ、次にできる限り、ポイントとなるところの原典の一節も載せるようにしている。これは、受講生に先人たちの哲学的な深い思索を読み解き、哲学の醍醐味を感じてもらうための工夫である。テキストを指定しない代わりに、基本的な文字資料を手渡すことは必要であるし、授業時に考えた事柄も余白にどんどん書き足すように促している。また、授業内容の理解を助け、参加意識を高めるために、板書もできる限り多用している。

さらに近年は、図像・図式を用いたパワーポイントによるスライドを作成し、言語だけではなく、視覚的にも刺激を与え、学生に広く理解を促すための媒体として活用している。その事例を次章で紹介していくことにする。

4. 視覚媒体を用いて思索する授業の実践例

①「思考を助ける」ための図表作成

言語や論理による自・他に対する徹底した議論が哲学の根底にはあるが、文字を多用した資料や板書だけでは、学生がそれをただ写すことに専念し、内容の理解にまで及ばず、次々と展開する講義に追いつけない場合は、ただ文字情報に迷走するだけになってしまう。若者の文字離れが言われて久しいが、一方で、幼少の頃からスマートフォンやパソコンに慣れ親しみ、画像資料や情報が容易に入手できる環境が身近にあり、さらにコミックスやアニメーションのような視覚による媒体に日常的に接している学生にとっては、視覚からも情報を得られる授業展開は効果的で、それによってより哲学的な内容を体感的に理解できるのではないかと思っている。

それゆえ、授業の際にパワーポイントで作成したスライドを活用する場合、レジュメに記載した文字資料を重複して上映することや、講義内容を文章化して見せることは必要最小限にとどめている。その分、哲学的な諸概念や論理の展開への理解を促す目的で画像を多めに取り入れるほか、アニメーション機能を用いた動的な表現でメリハリをつけるよう工夫している。概念を図式化しにくい内容を扱う講義の場合もあるが、その場合はあえてパワーポイントは使用せず、言葉による思考の整理を促すようにしている。あくまでもパワーポイントは、配布したプリントを理解してもらうための一助という役割でしかないが、その内容を視覚的に学生に理

解させるための強力なツールになるものと筆者は考えている。

② パワーポイントの活用例

以下では、先に図1プリントで示した「哲学(1)」の授業の第8回で実際に使用しているスライドを抜粋して示しながら、その要点を記していきたい。

まず、この回の授業は、「根拠の根拠としての主観」を理解させるために、18世紀末のドイツの哲学者「カント」を中心に論じていくのであるが、いきなり「カントの人となりやその哲学とは」で始めるのではなく、日常的な話題を取り上げて話しを始めることにしている。この回は、「二者択一の問題」が重要な課題となるので、まず図2を用いて一見哲学とは結び付きにくい身近な問題を提示し、授業への積極的な参加を促すために、設問に関して学生がどちらを選択するのかを考えて挙手してもらう。(以下に図を貼り付けるが、実際はスライド内にある要素を、アニメーション機能を使って、ひとつずつ順番に表示させている。)

この後、先ほどの問題の答えこそが、カント哲学の基盤となっていることを講じる。そのうえで、図3, 4, 5を提示し(これらの図は過去の回の授業ですでに取り上げているものである)、図式化した資料を通じて、あらためてカントの言う「存在」の概念、そして「原因—結果の連鎖」を確認する。

カント哲学の「認識」に関する全体像が、これらの過程を通じて、自然に授業の最後に判明するように授業を構成している。

以後もプリントに基づいて授業を進めるのだが、パワーポイントはその補助として適宜使用する。たとえばプリント中(図1)の「1.3のアンチノミー(二律背反)」を解説する際、「第

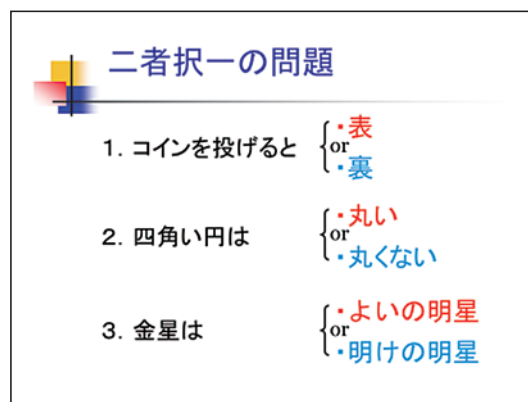


図2



図 3

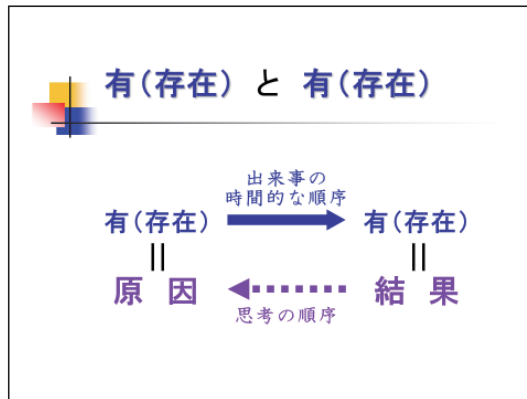


図 4

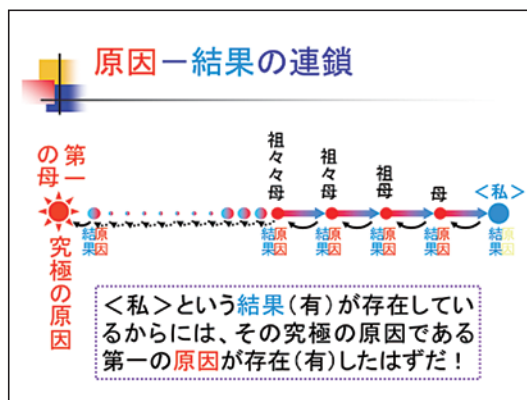


図 5

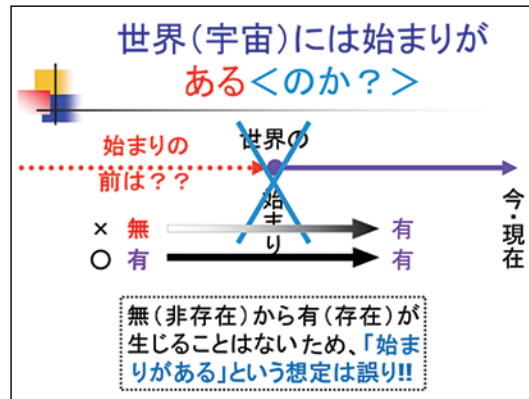


図 6

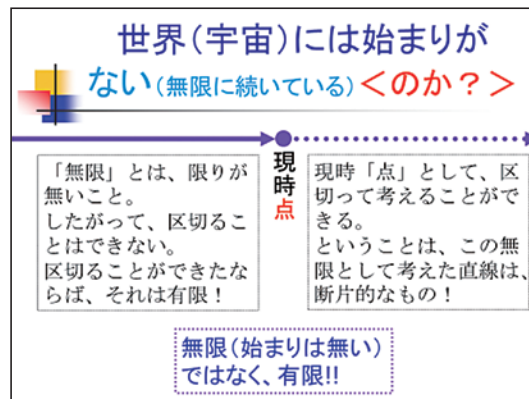


図 7

「アンチノミー」の理解が必須となるが、これを取り上げ説明する時は、やや概念が伝わりにくい「世界の時間的、空間的な起点と限界の問題」などの項目について、パワーポイントでアニメーション機能を使用し、視覚的にも理解してもらうようにしている（図 6, 7）。

ここで紹介した例は「四つのアンチノミー」のうちの第一アンチノミーだけではあるが、その全体像に関してはプリントを使用しながら、パワーポイントにより視覚的に理解させてから、図 8 のスライドを見せることにより、先に提示した図 2 とアンチノミーを関連させ説明を続ける。学生たちに考えて挙手してもらった問題は、人間の理性が陥ってしまう古くからある哲学の問題と同様であることを暴き出すことにより、われわれが普段考えていることが、誤りへと導かれてしまう可能性があるということを、日常的な例を挙げて紹介し、理解を促している。



図 8

③「概念を図式化する」ことの利点

以上紹介したスライドは、一コマ分の授業で使用する際の一部である。となく哲学というのは、学生にとって抽象的な概念を扱っていると思われがちである。それゆえ、なるべく「概念を図式化する」ことによって、既知のはずだった知が驚きによって未知へと変わる瞬間を、視覚を通して体験することができるのではないと思われる。

哲学教育ワークショップで提案しているように、「日常の自明性に安住せず、かえって既知を未知へと転換する「問いを立てる」能力、あるいは既成の価値や規範を疑い抜いて新たな価値や規範を提起する「批判的判断力」を身につけること」⁴⁾が、筆者の講義によって十全に達成できるとは思っていない。しかし、教員自らも試行錯誤を重ねることで、15回全体の授業で学生たち自身に、既に持っている「知」への何らかの気づき・驚きを感じさせ、さらに「問いを立てる」能力や「批判的判断力」を身につけさせることができれば良いと思っている。

これまで筆者が行っている哲学教育の実践の概要を見てきたが、次章では、学生の哲学リテラシーともいえる「知的基礎能力の涵養」を目指している日本の哲学「教育」の考え方に照らし合わせながら、筆者の哲学教育の実践に対して検討をしていきたい。

5. 報告書に基づく批判的検証

①「哲学」教育の現場にある諸問題への提言

はじめにでも述べたように、広義の哲学「教育」や「教員養成」をテーマにした報告や提言が日本学術会議や中央教育審議会で発表されており、また日本哲学会や日本倫理学会などで

も、「哲学」「倫理学」「道德」教育に関するワークショップなどが開かれるなど、近年哲学関連科目に関する「教育」を話題に取り上げる機会が散見される。

なかでも、日本学術会議の哲学委員会は、2010年に「報告 哲学分野の展望—共に生きる価値を照らす哲学へ—」、2015年に「提言 未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現に向けて—」を発表し、これらを受けた上で、2016年3月には「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」を表明し、哲学の教育上の役割について議論を重ねてきている。ここでは、日本学術会議の2016年の哲学教育に関する報告書の内容を検討し、そのうえで、筆者自身の哲学教育の批判的な検討を試みたい。

② 諸問題を解決に導くための工夫

上記の報告書では、哲学系諸学を学ぶ学生が身につけることをめざすべき基本的な素養として次の3つを挙げている⁵⁾。

1. 古今東西の哲学者や思想家の思索についての「知識」
2. そうした先行者の思索に触発されつつ自己の思考を深める「能力」
3. その結果を現代における新しいものの見方や価値観と照らし合わせ、結びつけながら自らの拠って立つ基盤を問い直し、自らの実践の糧とする「態度」

哲学系の講義を受講する学生たちに対して、これら三つの哲学的能力や知的態度の涵養をどのように教育現場で実践していかなければならないかは、哲学系の教育・研究にたずさわる者それぞれに課せられた課題であると思われるが、とりあえずここでは、筆者自らの教育実践をこの参照基準と照らし合わせて検討してみたい。

1と2に関しては、本稿で述べてきたように、筆者が哲学関連科目で実践してきたことと重なることであるが、どの哲学者・思想家を取り上げるか、またはどのような哲学的な問題を取り上げるのかは、今後も考えていかなければならないところであろう。筆者も、授業時間の制約や学生たちの興味関心を勘案した上で授業を構成しているのだが、常に自らの授業を批判的に吟味したり、他の教育研究者がどのように授業を展開したりしているのかを研究することが重要であると自覚している。現在では、インターネットで日本各地の大学のシラバスを参照でき、また一部では視聴可能な動画配信を行っている大学もあるので、より良い授業運営のために、自らの授業構成と比較・検討し、参考にしながら、常に最良に近づけるように講義計画を立ていかねばならないと考えている。

③ カントの言葉から

先の項目3に関連させて、報告書は、「過去の知的遺産をそれとして理解することに加えて、現代の諸問題や現代人の置かれた状況と関連づけながら学修を進めることによって、古代から取り組まれている問題の多くは、現代にも形を変えて存続し、自らの生とも深く関係する普遍的な問題であることに気づく」⁶⁾と述べている。このことは、前述したように、哲学の諸問題そのものが、誰しも生きている限り一度は問うたことがある問題群であり、それらは解決されず問われ続けているものであるということに他ならない。答えのない問いをなぜ問い続けるのか、なぜ問わなければいけないのか、ということに関しては、筆者も講義の中で、カントの次の文章を提示しながら学生たちに考えさせている。

「懷疑主義は人間理性にとっての休息所である。理性はそこで独断の旅を思い描き、これからもより安全に遠くへ行く道を選ぶことができるよう、自分のいる地域の略図を作ることができる。しかしそこは永住すべき居住地ではない。なぜなら、そのような永住の地は、完全な確実性のうちにだけ見出すことのできるものであるからである」⁷⁾。

哲学、ならびにカント哲学に馴染んでいない学生にとっては、難解とも思われる文章を読み上げた後、次のように解説を続ける。「古くから問われてきた哲学的な諸問題に対する答えは結局のところ存在せず、あらゆるものは疑うことができる」とする懷疑主義という考え方に、自分の知的活動を避難させ、思索をやめてしまうことはたやすいことである。しかし人間とは、哲学の諸問題を考えなくて済むようにできているわけではなく、生きている限りくり返し同じ問いに悩まされてきたわけで、その人類の思索の歴史こそが二千有余年にわたる哲学の歴史である、と説明をしている。

このような問題にいつも引っかかりながら生きてきて、それゆえに深く共感する学生の中にはいるが、すぐにはピンと来ない学生たちも多くいるのが現状である。そういう学生に対しては、たとえば「幸せとは何か」、「生きるとはどういうことか」、「善し悪しとは」、「愛とは」、「自分の存在とは」、「人間とは何か」、「自由とは」などという身近な事例をあげ、これまで何の気なしに使っていた言葉や概念でも、いざ説明しなければならない状況になったら、どのように言語化すればよいのかを考えてみなさい、と問いかけることにしている。そうすると、分かっていたようなことであるが、それが漠然とした理解のもとに自分が使っていた概念であることを自覚するようである。このプロセスを経ることによって初めて、「学生は、自らもまた人類の知的遺産の継承者の一員であるべきことを自覚するだろう」⁸⁾という段階に到達できるようになると思われる。

ここまでの作業により、すべての履修学生が哲学的・倫理的素養を身につけるようになって

てほしいと願っているのだが、そうたやすく達成させることなく、今後もやり続けていかなければいけない重要な課題のひとつである。

6. おわりに

これまで筆者が行っている、主として哲学関連科目についての実践的な取り組みを述べてきたが、今後とも求められる授業の形としては、教員の側が一方的に講義をして学生が受動的に聞くというのではなく、教員と学生による双方向的な授業展開が望ましいと考えている。先の報告書にも、「哲学系諸学の学修は、学修者の能動性を重視した双方向的プロセスにより行われること、それにより教員の補助をとまなう学修から、自立的学修へと深化させることが望ましい」⁹⁾とあるように、学生の側からの積極的な授業への参加が求められている。しかしながら、たとえば100名を超える規模の大きい講義の場合、多数の受講者がいる中での学生の反応・態度などを考慮すると、各自が積極的に参加するような対話形式の双方向的な授業はなかなか実施しづらいのが現状である。ちなみに前掲の報告書には、「学生からの興味深いコメントが寄せられた場合、次回の授業のなかで紹介する、あるいはその学生に連絡をとり短い発表をしてもらう、プリント、スライドなどを利用して学生のコメントを紹介しながら授業を進めるなどの方法が考えられる」¹⁰⁾などの指摘もあるが、やはり大教室での講義では実践しづらい部分もあるため、このような事例における、双方向性を担保するためのさらなる手段を考える必要があるだろう。

しかしながら、基本的に大学教育において、学生が積極的に講義に参加し、哲学的な能力や知的態度を身につけることを目指すべきである限り、授業は双方向性を目指さねばならない。そのために筆者は、前述のようにリアクションペーパーやパワーポイント教材を介して行う質疑応答の成果を活用して、学生の主体的参加を促すように努めている。また、このことにより、「さらに、哲学の教育が、教員にとっても新たな気づきと反省を迫る双方向的なものであることを勘案するなら、教員の能力、知見に収まらない、未知の可能性が学生に潜んでいる可能性を、つねに自覚しつつ、教員が自らの評価能力をつねに反省することが必要であろう」¹¹⁾と述べられている通り、教員の側がつねに自己の哲学「教育」の活動を批判的に検証し続けることが今後とも必要であると感じている。

最後に、哲学関連科目を教育するものとしては、「哲学系諸学が社会に貢献するもっとも重要な回路は、ひとをつくること、すなわち教育である」¹²⁾ことを常に念頭に置いて教育活動をしなければならないことを肝に銘じ、本稿を閉じることにする。

註

- 1) 「日本哲学会」で、2010 年以来、毎年ワークショップやワーキンググループが開かれており、その報告が機関誌『哲學』に掲載されている。また、「日本哲学会」のホームページでも公開されている。
<http://philosophy-japan.org/category/workshop/>
- 2) 日本学術会議哲学委員会哲学の展望分科会、「報告 哲学分野の展望—共に生きる価値を照らす哲学へ—」、『日本の展望—学術からの提言 2010』, 2010 年 4 月 5 日。
中央教育審議会、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」, 2014 年 10 月 21 日。
日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会、「提言 未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—考える「倫理」>の実現に向けて—」, 2015 年 5 月 28 日。
日本学術会議哲学委員会哲学分野の参照基準検討分科会、「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」, 2016 年 3 月 23 日。
日本学術会議心理学・教育学委員会市民性の涵養という観点から高校の社会科教育の在り方を考える分科会、「提言 18 歳を市民に一市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—」, 2016 年 5 月 16 日。
- 3) 筆者が実践している倫理学「教育」、並びに生命倫理「教育」については、以下の拙論を参照していただきたい。
拙論、「ことばと視聴覚資料による倫理学教育—「共に生きること」を考える授業の実践—」, 『共生の理念を踏まえた教員養成に関する研究（平成 27 年度 星槎大学共同研究助成研究プロジェクト研究論文集）』, 2016 年 3 月, 91-101 頁。
拙論, 「「いのち」についての倫理学教育—共に生き・共に考える授業へのアプローチの試み—」, 『星槎大学附属研究センター研究集録 Vol.9』, 2015 年 11 月, 21-23 頁。
拙論, 「生命倫理教育の現場から」, 『文化女子大学紀要 人文・社会科学研究』第 12 集, 2004 年 1 月, 205-219 頁。
また、カントの教育哲学に関しては、以下のものを参照していただきたい。
拙論, 「カントの世界市民主義的な教育論」, 『文化女子大学紀要 人文・社会科学研究』第 16 集, 2008 年 1 月, 101-113 頁。
- 4) 野家啓一, 「哲学教育はなぜ必要か 科学リテラシーと哲学リテラシー」, 日本哲学会第 70 回大会 2011 年哲学教育ワークショップ東大会ワークショップ報告 から。
- 5) 日本学術会議哲学委員会哲学分野の参照基準検討分科会, 「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」, 2016 年 3 月 23 日, ii-iii 頁。
- 6) 同上, 25 頁。
- 7) カント, 『純粹理性批判』, A761/B789, 拙訳。
- 8) 日本学術会議哲学委員会哲学分野の参照基準検討分科会, 「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」, 2016 年 3 月 23 日, 1 頁。
- 9) 同上, iii 頁。
- 10) 同上, 27 頁。
- 11) 同上, 14 頁。
- 12) 同上, ii 頁。